

CAPÍTULO 8

LA IDENTIDAD ÉTNICO-NACIONAL, ENTRE LA COMPRENSIÓN DEL FUNCIONAMIENTO SOCIAL Y EL DESARROLLO DEL YO

María Luisa Padilla, Cristina del Barrio y Olga Hoyos

Dentro del marco más amplio de la comprensión de lo social, la construcción de la identidad nacional²¹ nos permite estudiar la génesis de un individuo como pensador político, y comprender su conducta como ciudadano. La comprensión de los aspectos geográficos, lógicos y legales de la nacionalidad, la defensa o indiferencia ante los símbolos nacionales, el conocimiento y actitudes hacia los extranjeros, entre otros, ilustran el significado y el valor que da la persona a su pertenencia a un país/nación. Como en otras dimensiones del yo estudiadas por la psicología del yo (Blasi y Glodis, 1995; Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000), los componentes de la identidad nacional relacionados con el conocimiento cumplen en cualquier caso un papel necesario para que cada individuo se dé sentido a sí mismo en ese aspecto.

Dentro de la psicología del desarrollo social, la formación de la identidad nacional muestra simultáneamente la importancia de la actividad del individuo en la construcción de ese significado y la importancia de la influencia del medio que proporciona datos, experiencias y condicionantes para esa construcción. Las personas van organizando los diferentes elementos de la identidad nacional sobre la base de sus experiencias en contextos diversos, pero sobre todo a partir del sentido que dan a esas experiencias, que depende de las concepciones ya existentes, diferentes en distintos momentos de su desarrollo (Carretero y González, 2008; Cutts-Dougherty, Eisenhart y Webley, 1992; Delval, 2001; Torres, 1994). Así, además de las experiencias directas con otros connacionales o no, cada persona experimenta en cada comunidad humana la normativa legal que determina la nacionalidad, i.e. el estatus que permite ser parte de una comunidad nacional con sus derechos y deberes.

²¹ No es el propósito de este capítulo hacer una distinción conceptual entre etnia y país/nación, sino revisar los estudios sobre cómo se va construyendo una identidad que liga a la persona a una comunidad nacional de referencia, que en algunos casos coincide con una cultura/etnia determinada, mientras que en otros, la etnia puede ser un concepto supranacional y en otros más, varias comunidades étnicas pueden coexistir dentro de un país.

Esta complejidad sitúa el estudio de la identidad nacional en la confluencia de distintas líneas de investigación. Los enfoques de estudio varían según se considere la identidad nacional como parte de la *comprensión de la sociedad*, al saberse parte de una comunidad geográfico-política p.ej. el país o la nación; o como una parte del *concepto de yo* ligada a un yo colectivo, como un espacio sociopsicológico de pertenencia, (de la Torre, 1997). Uno y otro enfoque sitúan el estudio de la identidad nacional en dos subáreas diferentes del conocimiento social: lo social propiamente dicho, centrado en la comprensión de la organización de la vida humana en sociedad; y lo psicológico-social, centrado en los individuos y las relaciones interpersonales. ¿Cuáles son los cambios que se producen en estos significados, personal y social de la pertenencia étnica o nacional?

LA IDENTIDAD NACIONAL Y EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Como señala Delval (2001), comparados con los conceptos de otras parcelas de la realidad, los conceptos de las ciencias sociales son muy complejos y frecuentemente mal definidos, sin que exista siquiera acuerdo sobre muchos de ellos:

«No todo el mundo coincide en qué es una nación, qué es la plusvalía, qué debemos considerar terrorismo, por poner sólo unos pocos ejemplos. En todo caso, no son conceptos de precisión comparable a los de masa, cantidad de movimiento o conjunto, sobre los que caben pocas divergencias» (ibid., p. 15).

El conocimiento social abarca un campo de problemas muy amplio. Turiel (1984) y Delval (1989, 2007; Delval y Padilla, 1999) los agrupan en tres ámbitos diferentes: a) *el conocimiento psicosocial* i.e. acerca de uno mismo, de otras personas, y de las relaciones interpersonales; b) *el conocimiento de la sociedad y las instituciones*, i.e., conocimiento propiamente social, acerca de la organización y funcionamiento de la sociedad, desde la comprensión de la economía y las profesiones, hasta los conflictos internacionales o el desarrollo sostenible (Barrett y Buchanan-Barrow, 2005; Furnham y Stacey, 1991); c) *el conocimiento moral*, i.e., las normas que regulan los aspectos de las relaciones interpersonales relativos a principios universales de integridad física y psicológica, justicia y equidad, a diferencia de las normas convencionales, propias de cada sociedad, pertenecientes por tanto al dominio social-institucional p.ej. las formas de cortesía y costumbres (Turiel, 2006). Mientras que los estudios del apartado a) se ocupan de los otros en tanto que personas individuales, los del apartado b) los consideran en su dimensión de personajes sociales que en comu-

nidades reguladas por instituciones sociales desempeñan funciones, i.e. relaciones entre individuos o grupos que trascienden al individuo (Berger y Luckmann, 1966; Kohen, Rodríguez y Messina, en este volumen).

Estos tres tipos de estudios, aunque relacionados, tienen también cierta independencia y siguen tradiciones de investigación distintas. La identidad nacional está en la confluencia de lo psicosocial y lo social. Las relaciones intergrupales o intragrupales, que supone saberse miembro de una comunidad y cercano o más alejado de otras, están teñidas del conocimiento de esas comunidades como sociedades distintas con características geográficas, económicas, convenciones y prácticas culturales, legales e institucionales específicas. Pero el conocimiento de la nacionalidad en relación con las instituciones que la definen y las comunidades que alberga no define unívocamente la identidad de la persona, que puede apelar a su representación de sí mismo y saberse oficialmente nacional de un país y sin embargo identificarse con otro, o no identificarse con país alguno.

ELEMENTOS Y NIVELES DE CONOCIMIENTO SOCIAL

Delval (2001, 2007) ha identificado de modo claro los distintos elementos que componen los modelos o representaciones que vamos elaborando sobre la realidad social: *valores* y *actitudes* que implican preferencias; *informaciones* de hechos concretos de la realidad social, entre ellas, las *normas* sociales que prescriben lo que debe hacerse en distintas situaciones, p.ej. en clase, al usar el metro o ir a un restaurante; por último, *conceptos* y *explicaciones* sobre hechos y sobre el funcionamiento de los sistemas sociales.

A lo largo del desarrollo, se advierten más claramente cambios en los conceptos y las explicaciones, porque dependen más del esfuerzo por dar sentido al mundo social, explorándolo, registrando regularidades y reflexionando sobre él, habiendo menos variación entre contextos. Con la edad los cambios en los aspectos informativos, o conocimiento declarativo, son sobre todo cuantitativos, p.ej. se citan más países o capitales, mientras que en las explicaciones, p.ej. por qué Alcobendas es provincia de Madrid, por qué se es madrileño y español a la vez, se observan cambios cualitativos más claros, modos diferentes de considerar la realidad social (Delval y del Barrio, 1981).

Las investigaciones sobre las representaciones de niños y adolescentes de la sociedad muestran pautas en las ideas y el modo en que se explica el funciona-

miento social a distintas edades, según un progreso en tres niveles que se resumen como sigue Delval, 2007; Delval y Padilla, 1999 y Furth, 1980:

a) El primer nivel se caracteriza por una comprensión temprana del orden social basada en aspectos observables y anecdóticos relacionados con experiencias propias (directas o del imaginario ficticio), en que personas singulares rigen ese orden sin representar a instituciones sociales, sin representarse conflictos, ni factores múltiples que afecten a los hechos sociales que no se perciben como procesos temporales.

b) En el segundo nivel aparece una diferenciación incipiente de relaciones personales y social-institucionalizadas y de inferencia de aspectos no visibles de las situaciones, junto con la incorporación de la idea de proceso temporal para interpretar los fenómenos sociales y distintas perspectivas para comprender los conflictos sin llegar a integrarlas en soluciones.

c) En un tercer nivel se concibe la realidad social como sistemas con intereses o ámbitos de actuación diferenciados, p.ej. los distintos gobiernos en la ciudad o el país y cuya dinámica se ve afectada por procesos causales diversos, p.ej. económicos, ideológicos, históricos, al explicar por qué surgen las guerras (Delval y del Barrio, 1992); se empieza a ser consciente de la dificultad de encontrar soluciones en muchos conflictos político-sociales y se es crítico con el orden social.

Aunque en cada campo de la realidad social aparecen rasgos específicos propios, existen semejanzas entre distintos ámbitos de conocimiento social relacionadas con dificultades cognitivas comunes a unos y otros lo que da lugar a distintas visiones del mundo que se van sucediendo a lo largo del desarrollo a medida que se superan esas dificultades cognitivas. ¿Cómo se concretan estas concepciones acerca de la sociedad en relación con el país y la pertenencia al mismo?

LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD

Los primeros estudios sobre la génesis de la identidad nacional fueron realizados por Piaget (1924) y Piaget y Weil (1951) inspirando el trabajo de muchos otros fundamentalmente desde los años 60, entre ellos Jahoda (1963, 1964) y Barret (2005, 2011). Ellos junto con los llevados a cabo en nuestro país por Delval y colaboradores desde los años 70 (Delval y del Barrio, 1981; Echeita, del Barrio, Martín, Moreno y Delval, 1984; Martín, 1979; Moreno, 1979), y recientemente por Vila

y colaboradores (Vila y Esteban, 2012), han permitido describir cómo se van comprendiendo los aspectos geográficos y lógicos del concepto de país; los símbolos nacionales y los estereotipos; la autoidentificación nacional, y los sentimientos hacia el país propio y otros países (véase del Barrio, Hoyos y Padilla, 2012).

Como señala Berti (2005), a menudo se ha asumido implícitamente una visión bastante estática de la nación como territorio delimitado, habitado por gente con características comunes fijas (lengua, costumbres, rasgos físicos, gobierno). Pero las naciones son entidades sociales dinámicas, y la nacionalidad de un individuo también, ya que puede cambiar si migra a un país diferente y sigue los protocolos para lograr la ciudadanía de ese país. Dentro de este concepto más comprensivo de nacionalidad, el interés por conocer cómo se adquiere la nacionalidad y si se acepta la posibilidad de cambiarla llevó a Hoyos (2003; Hoyos y del Barrio, 2006) a utilizar situaciones prácticas que pusieran a prueba el razonamiento acerca de una nacionalidad estática o dinámica en 98 niños y adolescentes (7-19 años) colombianos y españoles.

El análisis cualitativo de los *temas* contenidos en las respuestas y del *nivel de elaboración* de las mismas, muestra patrones evolutivos en el significado y la autoatribución de la nacionalidad (colombiana/española), su naturaleza invariable o cambiante, y en este caso, los requisitos para cambiar de nacionalidad. Se pasa de concebir la nacionalidad como una característica fija, esencial, inmanente, definida por el lugar de nacimiento a concebirla desde los 7 años como una característica modificable, p.ej. por traslado de país, por intención o deseo de adquirir otra nacionalidad, sin que los criterios para justificar el cambio se apliquen de modo recíproco al propio grupo y a otros grupos nacionales y sin referencia a una norma legal.

Niña (10;9): *«(Español significa) que soy de aquí... Hablo español... Nací aquí... Es necesario nacer aquí, hablar la lengua. —¿Alguien que no haya nacido en España puede ser español? ... En caso de que haya vivido aquí desde pequeño y entonces tiene la manera de hablar de nosotros y está acostumbrado a nuestras cosas... entonces puede ser español. —¿Y puedes dejar de ser española? No, porque en mi mente tengo la manera de hablar española... Puedo hablar diferente en otros países pero nunca me olvidaré...—¿Alguien que hable inglés u otro idioma, puede ser español? Sí, aprendiendo el español —¿Aunque no haya nacido en España? Sí».*

Desde los 10 años, los mecanismos legales son requisito para cambiar o adquirir un nuevo estatus nacional, generalizándose entre los 10 y 13 años a connacio-

nales o extranjeros esta posibilidad de cambio, avanzando hacia la comprensión del proceso político-legal de adquisición de la nacionalidad.

Chica (16;4) «*(Española) significa que nació en España. (Es posible dejar de ser española) si te nacionalizas en otro país. —¿Qué significa nacionalizarse? Es cambiarse de española a canadiense o italiana... Alguien que no ha nacido en España si quiere ser español tiene que ir a la embajada y cambiar su nacionalidad... (entonces) es un ciudadano de este país.*»

La naturaleza cívico-política de la nacionalidad subyace a la referencia al procedimiento judicial o a las instituciones responsables de llevar a cabo el procedimiento y a la conciencia de la complejidad del cambio.

Los temas mencionados por los participantes también son diferentes entre grupos de edad, no entre países. A los 7 años, ser de un país se asocia al hecho de hablar una lengua, nacer en una tierra o vivir en ella. La lengua no es relevante pasados los 10 años, como ya encontraran Padilla, Pertegal, Reyes y Grueiro (2001), mientras que la nacionalidad por parentesco, o la idea de nacionalidad intrínseca - i.e., no se pierde la identidad nacional aunque se adquiriera otra nacionalidad- cobran importancia desde los 13 años. Los aspectos legales aparecen a los 10, aumentando con la edad, aunque sea para minimizar su relevancia

Chica (19;2) «*Tengo una nacionalidad española porque he nacido aquí como he podido haber nacido en otro sitio (...) una cuestión más que nada de clasificación... sí porque igual que se hace una clasificación o denominación de los países se hace también de la gente que vive en ellos.*»

Otro estudio intenta analizar el papel del contexto étnico en las representaciones de la identidad nacional, regional y étnica de 32 niños y niñas de 7 a 15 años, una parte de los cuales pertenecen a la etnia Wayúu en la Guajira Colombiana, etnia que habita a ambos lados de la frontera norte colombiano-venezolana (Alarcón, Hoyos y Padilla, 2009). Los resultados preliminares del análisis cualitativo muestran un cambio con la edad en el conocimiento de la nacionalidad, regionalidad y etnia, no sólo en el aspecto cuantitativo, es decir, en la cantidad de información geográfica del país, la región y la etnia, sino también en el cualitativo, i.e., cómo se organiza esa información en un todo coherente y lógico. Coincidiendo con otros estudios (Hoyos y del Barrio, 2006; Padilla y Jacobo, 1999), existe una evolución desde representaciones con elementos más concretos y observables hacia las representaciones más complejas de los mayores que incluyen aspectos político-sociales que sustituyen o se añaden a los primeros, sin diferencias entre grupos étnicos.

Sin embargo los temas varían: en el caso de la etnia priman la lengua y las prácticas culturales como criterio de identidad. Los aspectos legales apenas aparecen, y sólo desde los 10 años, más al hablar de nacionalidad. Esto confirma las dificultades para comprender los aspectos sociopolíticos, el funcionamiento de la sociedad: tener en cuenta lo legal exige ir más allá de las experiencias particulares de un niño o adolescente en su vida cotidiana (Berti, 2005; Hoyos y del Barrio, 2006; Torres, 1994). Se manifiesta un vínculo emocional positivo con la nación, la región y la etnia desde temprana edad, sin diferencias en cuanto a la edad, el tipo de comunidad con la que identificarse, ni el grupo étnico (Wayúu/ no Wayúu), lo que confirma el curso evolutivo diferente de las facetas cognitiva y afectiva de la identidad nacional.

LA IDENTIDAD NACIONAL Y ÉTNICA COMO REPRESENTACIÓN DEL YO Y DE LOS OTROS

A pesar de ser especialmente relevante en la construcción del yo en el período adolescente, la identidad nacional apenas aparece en los manuales sobre esta etapa. Si bien, la pertenencia a grupos étnica/nacionalmente diversos es una variable tomada en cuenta a menudo para ver si se asocia a diferencias en procesos psicológicos (Hauser y Kasendorf, 1983, cit. Harter, 1990). Estudiada en relación con el concepto de sí mismo, la identidad nacional ha incluido tanto la auto-identificación cognitiva, como miembro de un país, como afectiva, la actitud hacia el país propio y frecuentemente acerca de otros países.

Además de su componente afectivo, la justificación de las actitudes ilustra también la comprensión del funcionamiento social descrita más arriba. Los modelos teóricos más influyentes en la investigación sobre la autoidentificación y las actitudes hacia la/s nacionalidad/es han sido la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y la Teoría de la Identidad de Erikson (1968) y Marcia (1980). Desde la perspectiva de Tajfel y Turner (1986), para entender las actitudes y el comportamiento de un grupo social hay que tener en cuenta la existencia de amenazas hacia la identidad grupal que pueden tomar distintas formas, dependiendo las respuestas hacia estas amenazas del grado de identificación con el grupo (Branscombe, Ellemers, Spears y Doosje, 1999).

Tajfel, con Jahoda y otros, realizó entre 1966 y 1973 estudios evolutivos de las actitudes hacia grupos dentro del propio país y hacia otros países (véase una revi-

sión en Echeita et al., 1984), encontrando una satisfacción temprana por pertenecer al país propio, y que las actitudes hacia otros países están menos determinadas por la cantidad absoluta de conocimiento acerca de un país que por el grado de semejanza percibida entre ese país y el propio. Otros estudios confirman estos resultados (Barrett, 2005; Bennett, Lyons, Sani y Barrett, 1998; Martín, 1979), lo que muestra un desfase entre el significado cognitivo (cómo se piensa acerca del país) y su valoración afectiva.

Hoyos y del Barrio (2006) encuentran además una diferencia entre países: comparados con los niños y adolescentes españoles, los colombianos se identifican más con su país. Las actitudes hacia el país propio se justifican en los más pequeños por sus características observables, p.ej. su paisaje o monumentos. Al aumentar la edad, las características psicológicas de los connacionales son más relevantes, especialmente a los 13 años. Crece desde los 10 años la alusión a aspectos culturales y políticos, p.ej. el estatus de democracia, la inseguridad, los problemas económicos. La identidad nacional se apoya tanto en aspectos positivos del propio país como negativos, a diferencia de lo que encuentran otros estudios de preferencias interétnicas, que hallan que tanto los niños de la cultura hegemónica como de culturas minoritarias prefieren aquélla, apareciendo estereotipos devaluativos del grupo propio (Aboud, 1988; Tajfel, 1981).

Los escolares colombianos y españoles diferían en los elementos positivos y negativos mencionados: en los españoles, la ideología de sus connacionales como aspecto negativo; en los colombianos, las condiciones socio-políticas (bienestar y oportunidades de trabajo). Como aspectos positivos, los españoles mencionan la situación política (un criterio socio-institucional); los colombianos, el sentimiento de pertenencia (un criterio psicosocial).

En cuanto a los enfoques de Erikson y Marcia, el trabajo inicial de Phinney (1990) consideraba un modelo lineal de formación de la identidad nacional en tres fases: *no exploración*; *en busca de la identidad étnica* y *logro de identidad*. Según Berry (1980), cada sociedad étnicamente heterogénea necesita atender a dos aspectos centrales: el grado en que los grupos de minorías étnicas valoran la conservación de sus aspectos culturales, y el grado en que valoran la adaptación y los contactos con el grupo dominante. Las posiciones adoptadas con respecto a ambos aspectos implican diferentes concepciones del lugar que ocupan los grupos minoritarios en esa sociedad (Bourhis, Moise, Perreault y Senecal, 1997). Si se considera que estar a favor de la asimilación implica un rechazo de la cultura original se adopta un

modelo *unidimensional*, en el que el mantenimiento de una cultura y la adaptación a otra son opciones contrapuestas, dos polos de un continuo (Baron y Byrne, 1997).

Pero Sánchez y Fernández (1993), estudiando a 164 hispanos en Estados Unidos, mostraban la independencia de las dos dimensiones de identificación social: afiliación étnica y afiliación a la corriente principal, rechazando que fueran incompatibles. De hecho a los individuos con una elevada identificación étnica, la escasa identificación con la cultura mayoritaria producía más estrés que la identificación alta con ella. Para las minorías étnicas, la conservación de su cultura es importante por razones psicológicas, sociales y políticas (Taylor y Moghaddam, 1994), pero teóricamente no se opone a su adaptación a la cultura dominante.

El hecho de que ambos procesos sean relativamente independientes permite las autoidentificaciones biculturales en miembros de grupos étnica o nacionalmente minoritarios, con su grupo original y con la sociedad donde viven. Un modelo bidimensional como el de Berry posibilita la combinación de mantenimiento y adaptación cultural, resultando en cuatro tipos diferentes de aculturación (Berry, 1980; Bochner, 1982): a) *asimilación* o adaptación unilateral a la cultura dominante, sin retener tradiciones culturales propias; b) *separación*, o conservación unilateral de la cultura minoritaria, sin atender a la cultura dominante; c) *integración*, o conservación de la cultura junto con adaptación a la otra cultura; d) *marginación*, o rechazo de ambas culturas. El estudio de Verkuyten (1995) comparó la identidad étnica y autoestima de jóvenes de cuatro culturas que vivían en Holanda: cultura mayoritaria holandesa, Turquía, Surinam y Marruecos. No encontró diferencias en autoestima global pero la identidad étnica era más destacada en los miembros de las culturas minoritarias.

En este y otros estudios (Verkuyten y Thijs, 2002) se encuentra que de los cuatro tipos de aculturación de Berry, *separación* e *integración* son más frecuentes, mientras que *asimilación* y *marginación* tienden a ser excepcionales. Por ejemplo, adolescentes turcos de 13 a 16 años estaban muy a favor de la conservación de la cultura propia, sin oponerse a la adaptación cultural a la sociedad hegemónica, percibidos ambos procesos como aspectos relativamente independientes. Phinney y Devich-Navarro (1997), revisando su primer modelo, elaboran el modelo de dos dimensiones para incluir toda la variación posible en el tipo de participación de los grupos minoritarios en las culturas étnica y dominante. Añaden a las cuatro formas de conservación y adaptación cultural, posibilidades biculturales más complejas.

Estudios recientes en nuestro país se centran en la identidad nacional de la población inmigrante, por tanto expuesta a dos culturas, la de origen y la del país de residencia. Lara y Padilla (2008) estudian en Sevilla a 74 adolescentes de origen latinoamericano, encontrando una mayor orientación hacia sus países de origen que hacia la sociedad de acogida, aunque ambas resultaron altas. La aculturación tiende a darse en los componentes más periféricos de la identidad cultural, útiles para desenvolverse en la sociedad de acogida, quedando otros más cruciales, como las creencias o normas, más sujetos al ámbito de su cultura original.

Briones (2010) realiza un estudio longitudinal de 109 adolescentes inmigrantes en Madrid y Almería, siguiendo el modelo de Berry. Indaga el efecto de variables para medir la adaptación psicosocial, entre ellas, el contacto con otros grupos culturales, la satisfacción con la vida en España, la satisfacción académica, el apoyo social percibido. Los adolescentes tienden a presentar una identidad bicultural y cambios de un estatus de identidad a otro a lo largo de los tres años estudiados, más que un compromiso con una identidad cultural, sobre todo los adolescentes con una identidad difusa o separada. Esos cambios de estatus de identidad muestran la complejidad de la identidad nacional.

En ese sentido apuntan los primeros resultados de un estudio en marcha con 360 adolescentes (12-18 años) de origen inmigrante residentes en poblaciones de Sevilla y Madrid. En unas y otras el porcentaje de chavales que al principio del cuestionario se adscriben a un solo país oscila entre 50 y 59%. De ellos, 26% lo mantiene al final, mientras que el 74% se reconoce español y del país de su familia. De modo similar, el 90% de quienes al principio dicen pertenecer a más de un país, lo sigue manteniendo al final del cuestionario. El 75% de los nacidos en España (de familia extranjera) dicen pertenecer a más de un país. Esto indica la fuerte influencia de ambas culturas nacionales en la identidad de los adolescentes de segunda generación, y la complejidad de la identidad nacional en adolescentes de origen inmigrante (Del Barrio, Padilla, Granizo, et al., 2011).

Otros estudios examinan las relaciones entre la lengua y la identidad nacional en contextos plurilingües (Garat y Hue, 2009; Lapresta y Huguet, 2006; Vila, del Valle, Perera, Monreal y Barrett, 1998), entre ellos, una serie de estudios transnacionales con niños y adolescentes (9-15 años). En cada país, los participantes provienen de distintas ciudades o de distintos grupos étnicos, o de territorios autónomos con lenguas autóctonas donde existen movimientos de afirmación nacional. La comparación entre ellos muestra patrones evolutivos diversos en las actitudes hacia el propio país y otros países. Así, la intensidad de la identificación nacional

de los niños y adolescentes parece relacionada con seis factores: el país-nación-estado del que se trate, la localidad dentro del país, la manera en la que se interprete la pertenencia al estado, la cultura o grupo étnico de pertenencia, la lengua que se hable en familia y la lengua usada en la escuela. Por ejemplo, en Londres se encuentra mayor identificación como británicos en los jóvenes autóctonos que en los de grupos étnicos minoritarios (India, Pakistán, África). La investigación realizada con adolescentes catalanes, vascos y andaluces atribuye la mayor identificación como españoles encontrada en los andaluces, al distinto significado del hecho de ser español para unos y otros (Vila et al., 1998), coincidiendo con los resultados hallados en niños vasco-franceses respecto a la identidad como franceses (Garat y Hue, 2009). En cuanto a los aspectos afectivos ligados a la identidad nacional que también recogen estos estudios vuelve a confirmarse las diferencias entre países y grupos.

DISCUSIÓN

El estudio de la identidad nacional a lo largo del desarrollo humano tiene interés tanto científico-teórico como práctico, en distintos ámbitos. Por un lado, un interés teórico al menos en tres áreas de la psicología: a) los estudios acerca del concepto de sí mismo (autoconcepto), ya que aspectos importantes de la definición de sí que se va construyendo a lo largo del desarrollo tienen que ver con identidades colectivas, entre ellas como miembro de una comunidad inserta necesariamente en una unidad nacional más amplia; b) los estudios sobre el conocimiento de la sociedad, al revelar aspectos comunes a otras parcelas de ese conocimiento (político, económico, histórico, etc.) e incluso comunes al conocimiento no social, junto con aspectos peculiares debidos a las demandas que impone el propio objeto de conocimiento como es la necesaria integración de los componentes geográfico-territoriales, político-legales, culturales, etc.; c) el papel modulador de los contextos en los que se construye la persona como ser social; d) la relación entre lo afectivo y lo cognitivo en la identificación con un grupo social.

De las investigaciones existentes puede concluirse que la comprensión de la identidad nacional es compleja, y que en su génesis hay tanto dificultades inherentes al desarrollo intelectual del individuo, compartidas por otros tipos de conocimiento social (y no social), p. ej. los aspectos lógicos de inclusión de unas unidades geográficas en otras, y unas comunidades humanas en otras (Delval y del Barrio, 1981); como dificultades inherentes al contenido particular de lo que se

intenta comprender: la identidad nacional y su relación con las ideas de nación, estado, país, ley, inmigración etc. (Hoyos y del Barrio, 2006).

El progreso en la comprensión de los aspectos lógicos en los conceptos de país y extranjero está relacionado con el desarrollo conceptual general. Los aspectos de ordenamiento social que implican las leyes que establecen el estatus nacional de un individuo son más específicos del orden social, pero compartidos con otros ámbitos del mismo que requieren la consideración de un concepto cívico, institucional. Pero dado que unos y otros aspectos imponen demandas cognitivas se aprecian diferencias relevantes entre los distintos grupos de edad y no entre participantes de edades similares de distintos contextos. En edades superiores las respuestas no sólo contienen más información, sino además elaboraciones más complejas. Esto ocurre también al justificar la vinculación afectiva al país propio, avanzando desde la valoración de aspectos concretos hacia la consideración de aspectos psicológicos, culturales y políticos.

Una de las dificultades del niño al comprender la nacionalidad es la necesidad de aplicar con reciprocidad (a su grupo nacional y a extranjeros) cada criterio que usa para justificar el cambio de nacionalidad. Una vez logrado un mejor nivel de definición de la nacionalidad (de fija a cambiante, por ejemplo ó de no considerar aspectos legales a considerarlos) no se hace inmediatamente un uso recíproco de esos criterios. Lo que implica que son características sólo probables pero no definitorias —en el sentido de Rosch—, y que sólo logran definir la nacionalidad cuando cada criterio se aplica a todos los casos.

Con respecto a la relación entre lo afectivo y lo cognitivo, suelen encontrarse adhesiones tempranas al país, a otros países, o a los símbolos nacionales, sin que haya aún un conocimiento elaborado de los mismos. La identificación nacional se construye reconociendo aspectos positivos del país, junto con otros que retratan de modo menos complaciente el grupo nacional propio. Los adolescentes no ignoran esta visión devaluada del endogrupo y afirman su voluntad de influir en su cambio (Hoyos, 2003; Montero, 1996).

La experiencia puede ser un factor de avance en el desarrollo del conocimiento social en este caso referido a la identidad nacional, pero sólo si la persona incorpora lo que el contacto con el medio pueda suponer de ventaja. En muchos casos situaciones que en principio propiciarían un nivel superior de comprensión no dan lugar a estos resultados. El papel de los factores emocionales en esta acción del sujeto —a veces bloqueándola, reduciéndola— es todavía muy desconocido, como

apuntaban Santilli y Furth (1987) al encontrar explicaciones más pobres acerca del desempleo en adolescentes de una zona con alto porcentaje de desempleados. Pero el medio puede potenciar el interés por lo social y la actitud positiva hacia el país propio y los otros países. Algunas diferencias encontradas en los estudios revisados, p.ej. en el vínculo afectivo con el país, parecen deberse a prácticas culturales diferentes.

Queda mucho por explorar de la identidad nacional en un momento en que debido a los movimientos migratorios las posibilidades de conformación de la identidad nacional son más que nunca múltiples. Llegar de otro país supone un reto para el concepto de sí mismos que construyen los niños y adolescentes inmigrantes. Algunos estudios identifican diferentes conflictos en individuos que se desarrollan en contextos multiculturales. Aunque entre nosotros esto se ha documentado más en el caso de adolescentes de comunidades gitanas (Lalieza, Crespo, Pallí y Luque, 2001) también hay datos de chicos inmigrantes cuya conducta disonante con determinados patrones culturales deriva en conflictos familiares, más en el caso de las niñas, o escolares, más en el caso de los niños (Coleman y Hendry 1999; del Barrio, Moreno y Linaza, 2006). Esta diferencia de género puede interpretarse siguiendo a Neff (2001) y Turiel (en este volumen) como una resistencia de quienes, en comunidades jerarquizadas, están en situación de desventaja, p.ej. las chicas a aceptar prácticas culturales que las sitúan en posiciones subordinadas.

Debido a la naturaleza de la escuela como receptora de poblaciones culturalmente diversas, es un espejo de la sociedad multicultural, y posible escenario de las dificultades de convergencia entre las motivaciones de los estudiantes —u otros miembros de la comunidad escolar— para formar parte de la sociedad de acogida y las actitudes poco favorables de otros miembros de la comunidad. Las desigualdades sociales que implican la identidad y el lenguaje se subrayan como parte del curriculum oculto y de las relaciones dentro de la escuela (McCarthy, 1994). Aunque son precisos más estudios empíricos, los estudiantes de minorías étnicas parecen estar en mayor riesgo de ser agredidos por sus pares (Alonqueo y del Barrio, 2003; Sullivan, 2000; del Barrio et al., 2008).

Por ello tiene un interés práctico estudiar las representaciones sobre identidad nacional en los escolares para contribuir a su educación como ciudadanos responsables, p.ej. diseñando actividades que les ayuden a poner en cuestión ideas inadecuadas, ya sea relacionadas con contenidos geográfico-políticos, p.ej. la no comprensión de la inclusión de unas comunidades en otras más amplias; ya sea relacionadas con valores y actitudes hacia otros, p.ej. nacionalismos exacerbados, xenofobia.

Desde hace años hay iniciativas educativas que intentan que los centros escolares se abran a las realidades diversas que representan los alumnos inmigrantes. Pero se detecta cierto desequilibrio: hay más actividades dirigidas a que los estudiantes autóctonos conozcan las características culturales de sus compañeros que al contrario, dándose por hecho que los compañeros inmigrantes van conociendo espontáneamente la nueva cultura en la que están inmersos. Otros sesgos aparecen en los métodos de investigación, p.ej. cuando se indaga por la cultura/s o país/es de pertenencia en población inmigrante se tiende a nombrar el país/la cultura de origen familiar como «tu país/cultura», cuando es ése el objetivo de la exploración, dando por hecho que la vinculación es con el país de procedencia. Por todo ello parece necesario seguir estudiando qué demandas de aculturación impone la exposición a contextos culturales diversos, qué identificaciones eligen quienes viven en contextos que permiten identificaciones múltiples, con la cultura característica del país de origen familiar y con la del país de acogida, al margen de la representación legalmente asignada o la representación asignada desde la mente de otro. Y es la tarea que estamos acometiendo.

REFERENCIAS

- ABOUD, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- ALARCÓN, Y., HOYOS, O. y PADILLA, M. L. (2009). Representaciones de la identidad nacional y étnica en niños colombianos: un estudio exploratorio con sujetos Wayúu y no Wayúu. *Actas del XXXII Congreso Interamericano de Psicología*, vol.1, p. 691.
- ALONQUEO, P. y DEL BARRIO, C. (2003). The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. En A. Ross (Ed.). *A Europe of many cultures* (pp.113-122). Londres: CiCe.
- BARON, R. A. y BYRNE, D. (1997). *Social psychology* (8ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BARRETT, M. (2005). Children's understanding of, and feelings about, countries and national groups. En M. Barrett y E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's Understanding of Society* (pp. 251-285). Hove: Psychology Press.
- BARRETT, M. (2011). Identidad nacional y desarrollo humano. En I. Vila y M. Esteban (Eds.) *Dimensiones de la identidad nacional*. Madrid: La Catarata.

- BARRETT, M. y BUCHANAN-BARROW, E. (2005). Emergent themes in the study of children's understanding of society. En M. Barret y E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's Understanding of Society* (pp. 1-15). Nueva York: Psychology Press.
- BENNETT, M.; LYONS, E.; SANI, F. y BARRETT, M. (1998). Children's subjective identification with the group and in-group favoritism. *Developmental Psychology*, 34, 902-909.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- BERRY, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- BERTI, A. E. (2005). Children's understanding of politics. En M. Barret y E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's understanding of society*. Nueva York: Psychology Press.
- BLASI, A. y GLODIS, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- BOURHIS, R. Y.; MOISE, L. C.; PERREAULT, S. y SENEAL, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- BRANSCOMBE, N. R.; ELLEMERS, N.; SPEARS, R. y DOOSJE, B. (1999). The context and content of social identity threat. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content* (pp. 35-38). Oxford: Blackwell.
- BRIONES, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España. Aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CARRETERO, M. y GONZÁLEZ, M. F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217-227.
- COLEMAN, J. y HENDRY, L. (1999). *Adolescencia*. Madrid: Morata. 2001.
- CUTTS DOUGHERTY, K.; EISENHART, M. y WEBLEY, P. (1992). The role of social representations and national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal*, 29, 809-835.

- DE LA TORRE, C. (1997). La identidad nacional del cubano. Logros y encrucijadas de un proyecto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(2), 223-241.
- DEL BARRIO, C.; PADILLA, M. L. y HOYOS, O. (2012). Conocimiento social y construcción de la identidad nacional. En I Vila y M. Esteban (Eds.), *Dimensiones de la identidad nacional*. Madrid: La Catarata.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MONTERO, I., GUTIÉRREZ, H., BARRIOS, A. y DE DIOS, M. J. (2008). Bullying and Social Exclusion in Spanish Secondary Schools: National Trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8(3), 657-677.
- DEL BARRIO C.; MORENO, A. y LINAZA, J. (2006). Spain. En JJ Arnett (Ed.) *International Encyclopedia of Adolescence* (pp. 906-924). Nueva York/Londres: Routledge.
- DEL BARRIO, C.; PADILLA, M. L.; GRANIZO, L.; LARA, L., VAN DER MEULEN, K. GARCÍA, M., BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2012). ¿Cuál es mi país? Diversidad en la identidad nacional de adolescentes de origen extranjero. *VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 11-13/04/2012. [Aceptado]
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245- 32). Madrid: Alianza.
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- DELVAL, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10, 9-48.
- DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. (1981). Un estudi pilot sobre la comprensió del concepte de país. *Anuario de Psicología*, nº especial: M. Siguán (Comp.) *La psicología genética de Jean Piaget*, 109-138.
- DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. (1992). Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. En F. Moreno y F. J. Burillo (Coords.) *La guerra: realidad y alternativas* (pp.165-174). Madrid: Ed. Complutense.
- DELVAL, J. y PADILLA, M. L. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. F. López, M.J. Fuentes, I. Echebarría y M.J. Ortiz (Eds.), *El desarrollo afectivo y social* (pp. 125-150). Madrid: Pirámide.
- ECHETA, G.; DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MORENO, A. y DELVAL, J. (1984). El desarrollo en el niño del conocimiento sobre el propio país y los extranjeros: Revisión de la bibliografía. *Revista de Educación*, 274, 171-206.

- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- FURNHAM, A. y STACEY, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.
- GARAT, E. y HUE, S. (2009). Acquisition de l'identité culturelle chez les enfants basques: rôle des parents et influence du type d'école. En Y. Leanza y C. Sabatier (Eds.) *Adaptation et socialisation des minorités culturelles en région*. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- HARTER, S. (1990). Adolescent self and identity development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University.
- HOYOS, O. (2003). *La construcción de la identidad colombiana y española en niños y adolescentes*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- HOYOS, O. y DEL BARRIO, C. (2006). El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. En M. Carretero, A. Rosa y F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 145-167). Buenos Aires: Paidós.
- JAHODA, G. (1963). The development of children's ideas about country and nationality. I: The conceptual framework. *British Journal of Educational Psychology*, 33, 142-152.
- JAHODA, G. (1964). Childrens concepts of nationality: a critical study of Piaget's stages. *Child Development*, 34, 1081-1092.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; PALLÍ, C. y LUQUE, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13, 115-129.
- LAMBERT, W. E. y KLINEBERG, O. (1967). *Children's views of foreign people*. Nueva York: Appleton.
- LAPRESTA, C. y HUGUET, Á. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista Internacional de Sociología*, 45, 83-115.
- LARA, L. y PADILLA, M. L. (2008). Identidad cultural y aculturación en jóvenes inmigrantes. Trabajo presentado en *I Jornadas Internacionales sobre el carácter universal de la educación intercultural*. Jaén, 21-23 febrero, 2008.
- MARCIA, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

- MARTÍN, E. (1979). *Un estudio sobre la formación de la lógica de relaciones*. El concepto de extranjero. Memoria de licenciatura inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- MORENO, A. (1979). La adquisición de los símbolos nacionales en el niño y el adolescente. Memoria de licenciatura inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- NEFF, K. D. (2001). Judgments of personal autonomy and interpersonal responsibility in the context of Indian spousal relationships: An examination of young people's in Mysore, India. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 233-257.
- PADILLA, M. L. y JACOBO, H. (1999). La construcción de la identidad en sujetos mexicanos. Presentado en el *29th Annual Meeting of the Jean Piaget Society*. México DF, 2-5/6/199.
- PADILLA, M. L.; PERTEGAL, M. A., REYES, R. y GRUEIRO, I. (2001). The construction of social and national identity among Cuban children. SLASS 2001 Conference. Birmingham, 6-8/04/01.
- PHINNEY, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: *Review of Research*. *Psychological Bulletin*, 105, 499-514.
- PHINNEY, J. y DEVICH-NAVARRO, M. (1997). Variations in bicultural identification among African-American and Mexican-American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- PIAGET, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Trad. cast.: *El juicio y el razonamiento*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. Nueva trad. de N. Vidal: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1951). Le développement chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. *Bulletin International des Sciences Sociales, Unesco*, 3, 605-621. Trad. Castellano: J. Delval (Comp.) (1978) *Lecturas de psicología del niño*. Vol 1. (pp. 325-342). Madrid: Alianza.
- ROSA, A.; BELLELLI, G. y BAKHURST, D. (Eds.), (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- SÁNCHEZ, J. I. y FERNÁNDEZ, D. M. (1993). Acculturative stress among Hispanics: A bidimensional model of ethnic identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 654-668.
- SANTILLI N. H. y FURTH, H. G. (1987). Adolescent work perception. A developmental approach. *New Directions for Child Development* 35, 33-49.
- SULLIVAN, K. (2000). Racist bullying: creating understanding and strategies for teachers. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Institutional Issues: pupils, schools and teacher education* (pp. 80-90). Londres: Falmer Press.
- TAJFEL, H. (1981) *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder, 1984.
- TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- TAYLOR, D. M. y MOGHADDAM, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations*. Westport, CT: Praeger.
- TORRES, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 305-344). Madrid: Síntesis.
- TURIEL, E. (1984). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.
- TURIEL, E. (2006). The development of morality. En W. Damon, R.M. Lerner y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 3: Social, Emotional and Personality Development* (6th ed., pp. 789-857). Hoboken, NJ: Wiley.
- VERKUYTEN, M. (1995). Self-esteem, self-concept stability and aspects of ethnic identity among minority and majority youth in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 155-175.
- VERKUYTEN, M. y THIJS, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 91-108.
- VILA, I. y ESTEBAN, M. (2012) (Eds.), *Dimensiones de la identidad nacional*. Madrid: La Catarata, *en prensa*.
- VILA, I., DEL VALLE, A., PERERA, S., MONREAL, P. y BARRETT, M. (1998). Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico. *Estudios de Psicología*, 60, 3-14.